



A FELSŐOKTATÁSBA VEZETŐ ÚT – ÉS A TÁRSADALMI HÁTRÁNYOK KOMPENZÁCIÓJA

BŐ ÉVSZÁZADA FOGLALKOZTATJA AZ OKTATÁSPOLITIKUSOKAT – ellenzékeiket és kormánypártiakat, parlamentieket és miniszteriumiakat, demokratikusakat és autoritáriusakat egyaránt – az a probléma, hogy a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba kerülési esélyhátrányát milyen módon lehet ellensúlyozni. Ez az elemzés az ellensúlyozásfajták alternatíváit veszi elemzés alá, anélkül, hogy a gyakran ezek eszközeként szolgáló vizsgafajtákat, mérésfajtákat magukat elemezné (*Mátrai 2001; Nagy 1995*).

Rendszerszintű ellensúlyozás

Rendszerszintűnek tekintjük az olyan ellensúlyozást, amikor az egész oktatási rendszerben történnek olyan lépések, melyek a rendszer hátrányos helyzetű csoportjaira különösképpen hátrányosan – szelektíven – ható tényezőit átalakítják.

A felsőoktatásba kerülés esélyhátrányait rendszerszinten többféle módon lehet ellensúlyozni.

A középfok átalakulásának hatása

A középfokú végzettség expanziója természetesen a felsőoktatási szelekció legfontosabb hagyományos módját – azaz a felsőoktatás előfeltételeként szolgáló középfokú végzettségtől történő elzárást, az elit-középiskolázást, a korai szelekciót – kezdte el semlegesíteni. Ez a tömegesedés többfélét jelent (*Hrubos 1999; Róbert 2000; Kozma 1998; Ladányi 1996; Lukács 1996, 2002; Setényi 1996*).

– A klasszikus középiskola tömegesedik, egyre több általános irányú iskola nyílik, egyre több gyereket vesz fel. *A nem szakirányú – nem szakképző iskolatípusokhoz* tartozó intézmények számának növelésével, keretszámaik növelésével az oktatáspolitika minden korábbinál nagyobb keresletet teremt a felsőfokú képzés iránt, hiszen az általános irányú középiskola végzettséjeinek munkaerőpiaci helyzete a szülők számára természetesenben veti fel a továbbtanulás szükségességét, mint az azonnali jól fizető szakmában érettségiztető iskolák diákjainak esetében.

– Ugyanezek az oktatáspolitikák a klasszikus középiskolák tananyagát demokratizálták, száműzték a „rendies elkülönülés” legerősebb szimbolikus funkcióját be-



töltő klasszikus nyelveket. A tananyagcsökkentés, a középiskola szelektív jellegének megszűnése az alsóbb társadalmi csoportok, rosszabb kulturális tőkéjűek számára történő járhatóbbá tette az iskolát (*Sáksa 1999; Nahalka 1999; Csapó 1999*). (Az alsóbb társadalmi csoportok széles körben megfigyelt iskoláztatási magatartása a 20. században, hogy bukás vagy bukásveszél esetén inkább hajlamosak gyermekkeiket kivenni az iskolából, mint az értelmiségek, akik mindenkorban ambicionálják gyermekük középiskolai végzettségének megszerzését. Az alsóbb társadalmi csoportok eme kockázatminimalizáló viselkedése objektíve megnöveli a történetesen náluk semmiképpen nem jobban teljesítő értelmiségi gyermek esélyeit.)

– Azzal, hogy a középfokú végzettség más – szakirányú, munkaerőpiacilag hasznos – formái végére is elvileg a felsőoktatásba kerülésre jogosító érettségi került – nálunk a szakközépiskola bevezetésével, tömegesedésével) – elvileg megnőtt az esélye annak, hogy a közvetlen „hasznos” hajtó iskolaválasztásra inkább hajlamos társadalmi csoportok gyerekei is esélyesekké váljanak a továbbtanulásra. Ugyanakkor a legfontosabb szociológiai kutatások (*Andor 2001; Liskó 2000; Csákó 1998*) azt mutatják, hogy a szakközépiskolából – még formálisan azonos eredmények esetén is – nagyságrendileg kisebb az esélye a főiskolai és különösen az egyetemi továbbtanulásnak. Különösen kicsi az esélye a nem szakirányú továbbtanulásnak. A középiskolafajok többfélése tehát csak abban az esetben segíti érdemben az alsóbb csoportba tartozók felsőoktatásba jutását, ha az intézmények vagy egy intézményben zajló különböző képzési programok között átjárhatóságot biztosít – vagy éppen erre ösztönöz – a rendszer. Ellenkező esetben a hatás ellentétes irányú.

Az érettségit adó középiskolák tömegesítését elvégző kormányzatok – így a szakközépiskolai érettségit kidolgozó pártállami kormányzatok, ill. a szakmunkásképző intézmények átalakulását támogató magyar kormányok is a 90-es években – önmagában ezzel a folyamattal is növelték a felsőfokra kerülés esélyét. Ugyanakkor a középiskola-típusok különbözősége és „széttartása” elmélyíti a szerkezetváltó gimnazisták, a gimnazisták és szakközépiskolások közötti esélyegyenlőtlenséget, mely – minthogy a középiskolák közötti választás a 10–12–14 éves korban sokkal erősebben függ össze a tanulók társadalmi hátterével, mint tanulmányi eredményével, s már az általános iskolai tanulmányi eredmény is összefügg a társadalmi háttérrel – determinálja a felsőfokra kerülés esélyeit.

A felsőoktatás átalakulásának hatása

A felsőoktatás radikális kitágítása többféle módon történt (*Rich 2002*).

1) Egyrészt az 1945 utáni évtizedekben fokozatosan felsőfokú végzettséget követelő alakultak át olyan szakmák, melyek korábban megelégedtek középfokú végzettséggel, gyakran középfokú szakirányú – azaz még a gimnáziumi érettségi presztízsét sem elérő – végzettséggel. Magyarországról jó példa erre, hogy az egykori felső-ipariskolát, felsőkereskedelmit végzett fiatalokat alkalmazó munkakörök gazdasági-ipari főiskolát végzetteket alkalmazó munkakörökké váltak. Hasonló tömegesedést jelentett, hogy a tanítóképzés felsőfokra került. Ezeknek a szakmáknak a rekrutációja ettől önmagában nem változott meg, így a gyerekeiket tanítónak, gazdasági ill.



államigazgatási középvezetőnek küldő szülők számára e szervezeti változás maga is iskolai mobilitási utat nyitott meg.

2) MÁSRÉSZT – Nyugat Európa után ugyan jelentős késéssel – nálunk is megin-dult a felsőoktatás egészének tömegesedése. A felsőoktatás tömegesedése, minthogy csökkenti a felvételi szelekciót, objektíve növeli a hátrányos helyzetűek felsőokta-tásba kerülési esélyeit.

A tömegesedés különböző módjai és aspektusai azonban különbözőképpen hat-nak a hátrányos helyzetűekre. Nyilvánvalóan más a következménye a lineáris és a duális rendszernek. A duális rendszer a főiskolák és egyetemek közötti választásra helyezi a hangsúlyt, ennek következtében a hátrányos helyzetűek esélykülönbségei akkor stabilizálódnak, amikor az inkább főiskolára, mint egyetemre vezető iskola-típust, illetve érettségi fajtát választják. A lineáris rendszer a főiskolai évekig „húz-za” a hátrányos helyzetűekkel szembeni szelekciót. Logikailag ebből az következne, hogy a lineáris rendszerben sokkal nagyobbnak kellene lennie a társadalmi mobili-tásnak. A valóságban a lineáris rendszer sem vezet nagyságrendekkel nagyobb társa-dalmi mobilitáshoz, mert az állam és a társadalom hátránykompenzáció beavatkozá-sa a szükségképpen tudáselvű/versenyelvű s egyértelműen az értelmiségi csoportok kultúráját preferáló felsőoktatásba kisebb, mint a közoktatásba. (A duális rendszer főként európai, a lineáris amerikai hagyomány. A bolognai nyilatkozat az európai rendszer átalakulását vetíti előre. A Bologna-programot az egyes országokban olyan különbözőképpen valósítják meg, hogy társadalmi hatásai általánosságban nem je-lezhetők előre.) (*Show 2003; Widening 2003.*)

Ugyanakkor a felsőoktatás tömegesedése azt is jelenti, hogy a középső és a felső csoportok körében a szó szoros értelmében általánossá válik a felsőfokú végzettség. Továbbra is maradnak olyan alsóbb csoportok, melyek nem ambicionálják, vagy ir-reálisnak látják gyermekük továbbtanulását. A tömegesedő felsőoktatás viszonyai között tehát önmagában stigmatizálóvá valamint munkaerőpiaci hátránytává válik, hogy valaki nem végzett felsőoktatási intézményt – szinte függetlenül attól, hogy az általa betöltendő munkakörhöz ez mennyire „fontos” „valójában”, azaz a hétköznap-i józan észen alapuló mérlegelés alapján. A felsőoktatás általánossá válása – miközben megnöveli azok esélyét, akik ambicionálják a felsőoktatásba kerülést – végső soron hátrányosan hat azokra, akik huszonéves korukban már nem tudják, nem akarják nélkülvilágban az intenzív pénzkereső tevékenységet.

Ha a felsőoktatás tömegesedése nem jár együtt olyan formák tömeges elterjedésével, melyek jobban alkalmazzák a közben pénzkereső foglalkozást üző emberek időbeosztásához, a felsőoktatás tömegesedése sem hozhat jelentős javulást az esélyekben. Hasonlóképpen, ha a gyengébb motivációból eredő önszelekció nem csökken, a határvonal élesedik: a felsőoktatást ambicionálók bekerülnek, a nem ambicionálók nem kerülnek be a felsőoktatásba.

3) A félfelsőfok megjelenése. A fentebb említett jelenség, miszerint az egykor pusztán érettségit igénylő szakmák szakképzése főiskola szinten történik további követ-kezményekkel is járt. Ez a következmény pedig az érettségi utáni félfelsőfokú vagy teljesen felsőfokúnak nevezett – de hagyományos felsőoktatástól egész értékrendjé-



ben különböző – szakoktatás megjelenése. A felsőfokú (a magyar AIFSZ-hez hasonló) szakoktatás megjelenése éppen azon érettségezett rétegek számára nyitotta meg a közoktatáson túlnyúló, felsőoktatási jellegű tanulmányok lehetőségét, amelyek a korábban a legkevésbé tudtak a felsőfokra kerülni: azaz a csak formálisan egyenlő értékű – ill. nem is egyenlő értékű – érettségit nyújtó szakképző iskolák diáksága előtt. Különösen nagyjelentőségű ez azokban a rendszerekben, ahol a hagyományos középiskola „az igazi egyetemek” vonatkozásában formálisan is megőrizte privilegiumát (az osztrák Fachhochschule-kat tekintetük példaként) (*Györgyi 1995*).

A kormányzatok magának a felsőfokú képzésnek a lényegi formáját is meg változtathatják, s ezzel is nő az alsóbb csoportok felsőfokra jutásának esélye. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy e lépés markánsabbá teszi az elitintézmények elköltönülését és az ezzel kapcsolatos szgregaciót, mint a felsőoktatás egyszerű tömegesítése.

4) Egyértelmű lehetőséggé jelent meg az érettségit nem igénylő felsőfokú képzés.

A hagyományos felsőoktatás-fogalommal, s a felsőoktatási elitek érdekeivel oly mértekben konfrontál ez a jelenség, hogy paradox módon a demokratikus legitimációval nem rendelkező kormányok ezt kevésbé engedhették meg maguknak, mint az ezzel rendelkezők. Magyarországon, az ötvenes években például volt ugyan lehetőség az értelmiég szemében színvonalát tekintve sokkal alacsonyabb szintű szakérettségi letevésére a már munkában álló, s a munkásosztályhoz tartozó személyek egyetemre iratkozásának elősegítése érdekében, de az érettségi (legalább formális) szükségességenek elvetése nem merült fel. A demokratikus választásokkal legitimált kormányzatok – főleg szociáldemokrata színeiben – viszont lehetőséget biztosítottak erre.

Az érettségi nélküli felsőoktatásnak két típusa alakult ki.

Párhuzamos felsőoktatási intézményeket teremtettek, nyilván részben azért is, hogy ne a hagyományosakra kényszerítsék rá az új csoportokat. Ennek híres példája az angol és holland Open University, de Észak Európában is tömeges ez a lehetőség (*Canton 2002; Imre 1995*).

A hagyományos felsőoktatási intézményekbe is vezetnek ilyen utak. Ausztriában is lehetőség van érettségi nélküli felsőfokú tanulmányokra (Studienberechtigungsprüfung – kifejezetten a felsőoktatásba kerülés feltételeként létrehozott vizsga –, melynek körét a szakszervezetek még tovább tágítanák). A szakfőiskolákra is be lehet jutni érettségi nélkül, szakmai végzettséggel, a szakfőiskola viszont azután jogosít egyetemi továbbtanulásra. A francia rendszerben a legalább kétéves munkaviszonynal rendelkezők érettségi nélkül egyetemi előkészítő kurzusra járhatnak, ahonnan a felsőoktatásba visz az út. Az érettséginék leginkább megfelelő angol „A level” vizsgával nem rendelkezők, ha GNVQ-juk van (ez egy szakmai vizsga) akkor az egyetemek által szervezett felvételivel bejuthatnak a felsőoktatásba (*Tót 1995; Györgyi 1995; Forrai 1995; Imre 1995*).

Az érettségit nem igénylő felsőoktatási intézmények létrehozása a társadalmi szeléció csökkenésének olyan lehetősége, mely nyilvánvalóan olcsóbban éri el az alsóbb társadalmi csoportokból származó felsőfokot végzettek arányának növelését, mert nincs szükség az iskolaszervezési értelemben fokozatos bővülésre, a merítési bázis kitágítására, azaz a hagyományos középfok általanossá válására. Azon politikai erők



számára, amelyeknek a vezető elit „felfrissítése” vagy cseréje, illetve a kifejezetten a felsőoktatáshoz fűződő „népi” ambíciók kielégítése a cél, ez kifejezetten gazdaságos, hiszen a középiskola általánossá tétele csak akkor „éri meg”, ha a középfokot végzettekre (felsőfokú végzettség nélkül is) „munkaerőpiaci szükséglet mutatkozik”, illetve ha vannak olyan társadalmi csoportok, melyek a középfokot, az általános képzettséget is ambicionálják és nem egyszerűen a vezető pozíciókat.

5) A felnőttoktatás a life-long education problémaköre több módon is idekapcsolódik (*Hake-Camp 1999; Bajomi 1997; Polónyi 1999*). Ez esetben nem arról van szó, hogy valamiféle funkcionalista logika szerint „a gazdaság objektív fejlődése magasabban vagy másirányban képzett embereket követel meg”, hanem arról, hogy a felnőttoktatás, a life-long education, a munka melletti tanulás mind az intragenerációs, mind az intergenerációs társadalmi mobilitást érinti.

Nézzük először az intergenerációs mozzanatot. A szegényebb ill. alacsonyabb iskolázott szülők gyermekei inkább maradnak ki az érettségit adó középfokú oktatásból, az ő esélyeiket növeli, ha egy felnőttkorban megszerezhető érettségi mégis csak megnyitja a felsőfokra kerülés lehetőségét. Ugyanezen szülők gyerekei – családi elvárások nyomán is – sokkal hajlamosabbak arra, hogy az érettségi utáni munkába állást részesítsék előnyben, nekik hasznos tehát, ha léteznek olyan felsőoktatási formák, melyek az esti-levezető-távoktatás módszerével későbbi diplomaszerzést is lehetővé tesznek.

Az intragenerációs mobilitási mozzanat is figyelemreméltó. Különféle politikai tényezők – elsősorban baloldali kormányok – hatalomra kerülése, szakszervezetek bevonódása a vállalati döntésekbe, a decentralizáció a helyi (laikus) döntések arányának megnövekedése, olyan különböző politikai kontextusokban, mint a hetvenes évek Franciaországa, vagy a kilencvenes évek Magyarországa, kifejezetten indokolttá teszik, hogy olyan emberek, akik saját pályájukon megelégedhetnének középfokú iskolai végzettségükkel, valamilyen vezetői, döntéshozói funkcióhoz formálisan vagy ténylegesen szükséges felsőoktatási végzettséget szerezzenek. Végezetül ugyanazon a szakmán belül, az adott munkaterületről ki nem mozdulók számára a generációk versengése is ösztönöz a felsőfokú tanulmányokra. (Ez a bizonyos „sarkunkban a fiatalok” életérzés, melyről gyakran számolnak be a felnőttoktatási formákba látszólag világos érdekeltség nélküli bekapcsolódó emberek.)

A felnőttoktatás viszonyai, speciális időbeosztása, követelményrendszere a hátrányos helyzetű csoportok gyerekeinek és a már felnőttkorban lévő (nem szüleik, hanem saját helyzetük által determinált) nem diplomásoknak mindenkorban kedveznek, mert lehetővé teszik a „nem királyi úton” történő diplomaszerzést.

6) Mindezeken kívül a hagyományos felsőfok is tömegesedik. *Társadalmi és politikai kontextusát tekintve a hagyományos „felsőfok tömegesedése” elsősorban azoknak a társadalmi csoportoknak áll érdekében, amelyek a közvetlenül felettük álló társadalmi csoportok mintáját követve, nem közvetlen és kifejezetten munkaerőpiaci mérlegelés alapján, nem gyermekük érdeklődése alapján, hanem az „iskolázottságban való felfelé törekvés” általános társadalmi mobilitási patternje alapján készek beiskolázni gyermeiket, lényegében attól függetlenül, hogy mennyire állják meg helyüket a ta-*



nulmányi versenyben. Hasonlóképpen objektíve érdekében áll a *felső csoportok közül* azoknak, amelyek („természetesen”) elköpzelhetetlennek tartják, hogy gyermekeik náluk alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezzenek, de akiknek gyermekei – az értelmiiségi családokban gyakran uralkodó kifejezetten nem teljesítménycentrikus gyermekeknevelési modellek következtében – az erős versenyvizsgákon már kihullanának. A hagyományos felsőfok tömegesedése (a változó valósághoz képest minden „fáziskésésben lévő” társadalmi presztízsrendszer okán) érdekében áll a középiskoláknak, hiszen annak társadalmi kommunikálása, hogy a diákok hány százaléka tanul tovább „rangos egyetemeken” növeli az iskola presztízsét a piacon – elsősorban persze az egy-két évtizeddel korábbi állapotokra emlékező, s ezen egyetemi végzettségek, egyetemre kerülések „ritkaságára” emlékező szülők körében (Surányi 2000).

A hagyományos felsőfok tömegesedése érdekében áll az egyetemi rangot formálisan elérő, de akadémiai közegben teljes értékűnek még el nem fogadott felsőoktatási intézmények oktatónak és vezetőinek, mert a hallgatók nagy tömege az egyetemi képzés minőségi paraméterei helyett a mennyiségi paraméterekre tereli a figyelmet, mely a hallgatókért és forrásokért folyó versenyben növeli ezen intézmények versenyképességét.

Az „új típusok tömegesedése” viszont kifejezetten azoknak áll érdekében, akiknek körében nem magától értetődő a továbbtanulás, akik a megváltozott munkaerőpiaci helyzet következtében szánják rá magukat gyermekeik továbbtanítására ill. akik számára nem tervezett módon, a gyerek vártnál jobb tanulmányi eredménye, váratlan ambíciója nyomán jelent meg a továbbtanulási igény. E tömegesedés azoknak is kedvez, akik nem elsősorban szüleik, hanem saját ambíciójuk nyomán, pályamódosítás, illetve tanulmányi út módosítás keretében vágnak bele a felsőoktatásba (Hrubos 1999; Kozma 1998; Lukács 2002).

Csoportszintű ellensúlyozás

A csoportszintűnek nevezük azokat a kompenzációfajtákat, amikor nem az egész iskolarendszert „lazítják fel”, de nem is hátrányos helyzetű *egyéneket* „keresnek” és segítének, hanem egyes csoportok átlagosan hátrányos helyzetét azzal kívánják átlagosan javítani, hogy a csoporthoz tartozó egyének számára biztosítanak előnyöket, lényegében függetlenül az egyének konkrét hátrányos helyzetétől.

A csoportszintű kompenzáció kétféle módon történhet: vagy a meglévő intézményekben biztosít több helyet a hátrányos helyzetű csoportoknak vagy e csoportokhoz rendel hozzá kifejezetten nekik szánt intézményeket.

Társadalmi hátrány csoportos kompenzáása a fennálló intézményekben

Elsősorban az Egyesült Államokban a hatvanas években kialakult megoldás az affirmative action. (Hasonló kísérlet történt Svédországban bevándorlókkal kapcsolatban) Lényege, hogy a felsőoktatási intézményre az állam erős nyomást gyakorol – bizonysos értelemben (törvényel, elnöki utasítással, legfelsőbb bírósági határozattal) elrendel –, hogy a hallgatók között a kisebbségek – elsősorban természetesen



afroamerikaik, de az utóbbi időben hispánók, sőt ázsiaiak is – bizonyos arányban bekerüljenek. Szintén támogatja e módszer a nőket.

Az USA-ban – részben a bíróságokon részben a politikai és szakmai nyilvánosságban – súlyos viták folynak az affirmative action-ról (*Douglass 1999; Lynch-Green 2002; Phoenix 2002; Sikes 2003*).

E viták lényegi elemei a következők.

– Mi mond inkább ellen (alkotmányos értelemben) a szabad verseny és az egyenlő esélyek elvének, ha az etnikai csoportok egyenlő részvételét biztosítja a rendszer, azon az áron, hogy az egyének között egyenlőtlenség keletkezik – azaz egy preferált csoporthoz tartozó egyén nagyobb eséllyel jut be a felsőoktatási intézménybe, mint egy nem preferált csoporthoz tartozó, vagy az, ha az egyének egyenlő esélyét biztosítja. Mindkét tábor mögött széles érvrendszer húzódik meg.

– Kivédhető és kivédendő-e, hogy a felsőoktatási intézmények formálisan tesznek eleget a követelménynek. (Például rangos egyetemeken éppen abból a célból jön létre sporttagozat, hogy a keretszámot az egyetem anélküл tudja teljesíteni, hogy a ténylegesen fontosnak ítélt profilkban nem enged be pontszámalattiakat.) Érv, hogy ez még az affirmative action szempontjából sem baj, mert ez a felsőoktatás diverzifikációja irányába hat, s az affirmative action „erőszakos” elemeit a társadalmi valóságban egyfajta kompromisszumá változtatja, s nem a régi eliteken belül teremt – továbbra is szegregált – csoportokat, hanem új eliteket teremt stb. Mások azt gondolják, hogy ez az affirmative action és a mögötte álló kormányzati szándékok egyszerű kijátszása.

– Van-e alkotmányos indoka annak, hogy éppen a nem és bőrszín alapján jöjjönek létre ilyen pozitív diszkriminációk? A vitákban felmerült, hogy affirmative action irányú beavatkozás lenne indokolt területi hátrányok, egy főre eső alacsony jövedelem, személyes vagy családban előforduló fogyatékosságok kompenzálsására. A kiterjesztés legjelentősebb ellenérve, hogy míg a fajok és a nemek egyenlőtlensége esetén az emberek közötti jogi egyenlőség eszméje sérül, amelyet a republikánusok és demokraták egyaránt védelmezendőnek tartanak, addig a jövedelmi és iskolázottsági különbözőségek esetén csak a „szociális jogokat”. Ezek alapvetőségről az amerikai társadalomban pedig még kisebb a konszenzus, mint Európában. Pragmatikus ellenérve, hogy ha az alapvetőnek tartottakon túl más szempont is bekapcsolódik, akkor még további szempontok előtérbe kerülése is várható – ami a versenyelvű oktatási rendszert fokozatosan a privilegizált csoportok konglomerátumává változtatná. Szintén pragmatikus ellenérve, hogy míg a faji és nemi egyenlőtlenség kompenzálsánnak csak létéről/ne létéről és a kompenzálsás mértékéről kell politikai döntést hozni, addig a szociális alapú pozitív diszkrimináció esetén nemcsak arról kellene döntenni, hogy legyen vagy ne legyen, illetve a diákok hány százalékára terjedjen ki, hanem arról is, milyen mértékű (illetve miben mutatkozó, milyen mérőszámokkal kimutatandó) szegénység indokolja az affirmative action mechanizmusainak beindítását. Pragmatikus ellenérve az is, hogy az egyének neme és faja állandó, a hatóságokat vagy a felvételi irodákat erről megtéveszteni is bajos, addig a szociális hátrányos helyzet



lehet átmeneti is, s a megtévesztés is könnyebb. A kiterjesztésnek talán legjobb esélye – értsd legkevesebb ellenzője – a testi fogyatékkal élők irányában van.

– Kivédhető és kivédendő-e, hogy az egyes csoportok számára – azok átlagosan hátrányos helyzetére hivatkozással – létrehozott kvóták a konkrét esetekben olyanokat segítsenek, akik éppen nem hátrányos helyzetűek. (Például az afroamerikaiak átlagosan alacsonyabb iskolai végzettségére és társadalmi státusára hivatkozó kvóta néhány egyetemen olyan helyzetet hozott létre, hogy az egyetemre járó afroamerikaiak egy részének társadalmi háttere jobb, mint az odajáró fehéreké. Azaz – a gyakorlatban – előfordulhat, hogy afroamerikai ügyvéd gyermekeit beengedi a rendszer, miközben a nálánál esetleg magasabb pontszámot elért fehér szakmunkásét vagy kiskereskedőét nem.) Az ilyen – senki szerint nem kívánatos – hatások kivédése ellen azonban komoly érv szól: a kivédés ugyanis csak két módon lenne lehetséges, ha a törvény több körülmény együttállását írná elő (például afroamerikai is, szegény is) ez viszont további kedvezményezett csoportok előtt nyitná meg az utat, vagy pedig a konkrét személy ismeretében – azaz helyi, intézményszintű mérlegelések alapján. A helyi mérlegelés azonban ellentmondana az affirmative actiont leginkább szorgalmazó csoportok e kérdésekben minimum állam szintű, de inkább szövetségi érdekeinek. (Az affirmative actiont – ahogy általában az afroamerikaiak jogait általában is – jobban lehet védeni abban a szövetségi erőterben, ahol a keleti parti nagyvárosok liberális szavazói vagy éppen sajtója fontos szerepet játszanak, mint állami szinten. De még állami szinten, az ezzel kapcsolatos nyilvánosság védelmében is jobban lehet védeni, mint a helyi fehér elítékelők összefonódott „vidéki” intézmények szintjén.)

– Van-e az intézménynek joga arra, hogy a már bekerült hallgatókkal szemben táplált követelmények egyenlőségét is megváltoztassa? Ha ugyanis nincs, akkor a végzős hallgatók sorában szüksékképpen kevesebb lesz a preferált csoporthoz tartozó hallgató, mint kezdéskor, hiszen egy gyengébben motivált, gyengébb eredménnel bekerült hallgató nagyobb valószínűsséggel morzsolódik le. Ha viszont van, az az oktatók autonómiaját nagymértékben érintené. Az oktatói szabadság a „herresment” és „political correctness” perekkel (melyek – persze statisztikailag kimutathatatlan módon, de sokak által érzékelten – jelentős részben arra szolgálnak, hogy a gyengébben teljesítő nőnemű vagy afroamerikai etnikumú diákok képviselői szakmán kívüli érvekkel bírják döntésük megváltoztatására az oktatókat) kapcsolatban egyébként is igen nagymértékben szorult vissza – az értékelési és szelekciós szabadság korlátozása rendkívüli ellenállást vált ki. Ugyanakkor a gyanú, hogy egyazon intézmény által kiadott diploma mögött különböző értékű tudás lehet, a diplomásokat munkáltatók érdekeit is rendkívül sérténé.

Melyik módja alkalmazandó? Az affirmative action hívei között is vita folyik: ugyanis az „action” tényleges működtetésének két logikája alakult ki: az egyik szerint a preferált csoportok számára áll rendelkezésre, s függetlenül a mezőny egészétől ezt a keretet mindenkorban feltöltik a preferált csapat tagjaival. (Ennek alesete, hogy minimálkövetelményt azért megállapítanak, s csak az ezt teljesítők közül töltik fel a keretet, s ha nincs elég jelentkező, feltöltetlen marad.) A másik logika szerint a preferált csoporthoz tartozás valamelyen „pontot ér”, ebben az esetben a preferált szé-



mélyek egymással és a többiekkel is együtt versenyeznek, csak eredményeiket utólag megemelik egy előre kiszámított pontszámmal. (Utóbbi megoldás hívei hangsúlyozzák, hogy az affirmative action eredetileg csak azonos pontszámúak között nyitott utat a kedvezményezetteknek.) Az első megoldás elleni érv, hogy szélsőségesen alkalmatlan egyéneket is beenged a rendszerbe, a második ellen viszont az, hogy nyilvánosan megfogalmazandóvá teszi „mennytír” az afroamerikai mivolt, mennyit a „női mivolt” stb.

A másfél hallgatósághoz másfél tárgyak (pl. afroamerikai ismeretek stb.) hozzárendelése is „indokoltnak” mutatkozik-e? (Ténylegesen előretört az ilyen kurzusok aránya.) Ha a hagyományos – tudományalapú – tárgyakból és az egyes csoportok kulturális diverzitásával legitimált tárgyakból egyaránt szerezhetők kreditek, akkor az egyetemi-főiskolai szféra egész belső értékrendje, mérőszközei veszélybe kerülnek. Ha viszont ilyen tárgyak nincsenek, akkor a multikulturalizmus azzal érvelhet, hogy az affirmative actionnal bekerült hallgatói csoportokra egy „fehér, angolszász, protestáns” tudomány és műveltségeszmény standardjait kényszeríti rá az egyetem. Azaz a kreditek tematikus és paradigmatiskus pluralitása a main-streamen belüli érték-pluralitást tükrözi, míg a kisebbségi csoportok kultúráját nem (Rassool 2002; Vulliamy 2001; Bird 2000; Reid 2000; Ahlquist 2000; Bock 2000; Santos 1999).

Társadalmi hátrány csoportos kompenzálása új intézményekkel

Kifejezetten a hátrányos helyzetű csoportok számára is állítottak fel intézményeket. Ezek egyik jellegzetes példája a georgiai Spellmann College, ahol a kizárolag afroamerikai nőket vesznek fel.

Angliában kisebbségek számára szerveznek ún. Access Foundation kurzusokat, melyeket elvégzők azután a normál felsőoktatásban garantált helyet kaphatnak. Hasonló kurzusok működnek a vendégmunkás szülők lényegében nyelvi kisebbségek által megjelenő gyermekei számára Németországban, Hollandiában stb. (Imre 1995; Wight-Weeks 2003; Kehm-Teichler 1992; Frijhoff 1992; T Hore 1992; Hüffner 2003; Forray 1995).

A területi hátrány csoportos kompenzálása elsősorban olyan intézményekkel lehetséges, melyet a hátrányos helyzetű területek diákjai vesznek igénybe. Több európai állam – jelentős állami források felhasználásával – felsőoktatáshiányos területeken felsőoktatási intézményeket létesített (így nyílt meg például a világ talán legészakibb egyeteme a norvégiai Tromsøben). Ezeknek az egyetemeknek/főiskoláknak kifejezetten az a céluk, hogy „felszívják” az adott terület középiskolázottait. (Más kérdés, hogy az intézményi érdekek a jóléti társadalom viszonyai között olyan abszurdumokhoz is elvezettek, hogy ösztöndíjakkal, vagy más módon távoli egyetemekre kezdenek járni a jól ellátott, de túlélentkezések miatt helyi egyetemekre be nem került területek diákjai...) (Kozma 2002.)

A társadalmi és politikai kontextus a hatvanas években még egyszerűnek tűnt, Amerikában és Európában egyaránt.

Akkor az afroamerikai populáció rendkívül alacsony iskolázottsága, illetve a társadalom erőteljesen „male” jellege a demokrata erőket egyértelműen a csoportos



hátránykompenzáció hívévé tette, s a „nagy társadalom” nyílt ellenzése a republikánusoknak sem volt hálás téma. A hetvenes évek végétől azonban többféle ellenérő jelent meg.

A többségi érdekvédők és a republikánusok mindig is elleneztek azt, de a hetvenes évek végétől érvényük középpontjába került az affirmative actionnek a fehér többséget sértő mivolta. Valószínűleg azért állíthatták ezt a középpontba, mert a felsőoktatás tömegesedésének körülményei között a gyermeket felsőoktatásba nem küldő *alsóbb*, de fehér társadalmi csoportok számára bőrszínükön eredő „hátrányuk” inkább tematizálódott mint korábban, s az affirmative action kérdése akár szavazatok elhódítására is alkalmassá vált.

Az iskolázottabb afroamerikaiakat képviselő szervezetek és politikusok az afroamerikai hallgatókkal ill. később az életben az értelmiségiékkel szemben megfogalmazódó többségi gyanúra és ellenérzsre hivatkozva kezdték ellenezni az affirmative actiont. (Megtehették, hiszen a felsőoktatás közben tovább bővült, s e csoporthoz gyerekeinek már mindenkorban jutott hely a felsőoktatásban.)

Az ötvenes évek óta az amerikai közvéleményen időről időre úrrá lesz a felsőoktatási és technológiai lemaradástól való félelem, amit a legutóbbi hónapokban két tényező erősített fel: a két legjelentősebb európai oktatási nagyhatalom Amerika-ellenessége, illetve (szputnyiksokkal kapcsolatos *de ja vu*-ként) a kínai úrutazás. Mindez megerősítette, népszerűbbé tette azt az évet, hogy „nemzeti érdek” hogy a felsőoktatásba kerülésben a teljesítmény és ne a szociális szempont számítson (*Rich 2003*).

Több – egyébként erős demokrata beágyazottsággal rendelkező – értelmiségi csoport – pl. az amerikai zsidó szervezetek – ugyanakkor az európai (sőt hasonlóképpen antiszemita érvelésű egykorú amerikai) numerus clausus intézkedések utódját látják az affirmative actionben, ezért hevesen bírálják azt (*Leicht 1999*).

Az alkotmányos egyenlőséggel kapcsolatos érvelésekre mindenkorban rendkívül fogékony amerikai közvéleményben ugyanakkor még demokrata körökben sem magától értetődő, hogy a jogi egyenlőség elvét, az állampolgár egyenlő jogainak „első generációs emberjogi” alkotmányos elvét felülírja a jellegzetesen második-harmadik generációs szociális egyenlőségi szempont.

Az ezzel kapcsolatos megosztottságnak tudható be, hogy Bill Clinton kampányában még az affirmative action előrlését ígézte, hogy elnökként már védelmérre kelljen, s a másik oldalon ennek tudható be a Bush kormányzat ellentmondásos viselkedése is e kérdésben. (*Magyar Hírlap, 1995. június 22., 2003. június 26.*)

Európában az olajválság előtti gazdasági növekedés körülményei között a fejlettebb területeken élők számára is elfogadható volt a területi hátrányok kompenzálsása ezen a módon, nemzetgazdaságokon belül. Az Európai Unió viszonyai között a területi hátrányok kompenzálsása ismét legitimé vált, s részben kikerült a nemzeti viták (s nemzeti költségvetések) politikai arénájából (*Kozma 2002*).

Egyénszintű ellensúlyozás

Az egyénszintű kompenzáció lényege, hogy nem a rendszer egészének átformálásával és nem is egész csoportok kollektív preferálásával javítja a hátrányos helyzetűek



esélyeit, hanem a hátrányos helyzetű személy, egyén a támogatás célcsoportja. A teljes középfokú rendszer átalakítása mérhetetlen költségekkel, a csportszintű kompenzáció alkotmányos aggályokkal párosul. Az egyénszintű kompenzáció, mondják e rendszer hívei, sem egyikkel, sem másikkal nem jár. A különféle szempontoktól hátrányos helyzetű individuumok megsegítése zavarja a legkevésbé a rendszer akadémiai színvonalát.

Az egyéni kompenzációval kapcsolatban ugyanakkor szintén megfogalmazódtak alkotmányos aggályok: ellenérv pl. az, hogy az egyéni hátrányos helyzet alapján kompenzálni csak azt lehet, aki önként jelentkezik erre, tehát a kompenzációs mechanizmus az információs önréndelkezésről való lemondásra ösztönöz. Hasonló aggályként jelentkezik a hátrányt mérő eszközök megbízhatatlansága, illetve az egyéni kérelmek elbírálásával kapcsolatos visszaélési lehetőségek megléte (*Fulton 1992; Kallen 1992*).

A megélhetési nehézségekből adódó egyenlőtlenségek ellensúlyozása

A tömegesedést követően az egyetemi-főiskolai tanulás egyik legfontosabb egyenlőtlenségi tényezőjévé vált a tanulók vagyoni helyzetének a különbözősége. Ez több módon is érvényesült:

- a szegényebb családból származó diákok kevésbé tudták vállalni, hogy később léptek ki a munkaerőpiacra, mint a gazdagabb családokból származók;
- a szegényebb családokból származó diákok nagyobb valószínűsséggel vállaltak munkát az egyetemi/főiskolai tanulmányaik alatt, ez objektíve visszavetette tanulmányi színvonalukat, növelte kihullási-kimaradási valószínűségüket, illetve paradox módon (mivel megnyújtotta az egyetem/főiskola elvégzésének idejét) még későbbre tolta az értelmiségi munkaerőpiacra kerülés várható időpontját, mellyel ellenmotiválta az ezt – diákként, szülőként – figyelőket.

E tényezők ellensúlyozására háromfélé megoldás alakult ki.

1) Differenciáltan diájkjóléti rendszerek (kollégiumok, diákhitel stb.) jöttek létre, melyek mintegy szükségtelenné tették a családi körülmények mérlegelését. A felsőoktatás növekedése azonban akkor is tovább folyt, amikor a fejlett országok kormányai a költségvetési kiadások visszafogását határozták el. A differenciáltan diájkjóléti rendszerek ellen számtalan érv halmozódott fel. Érveltek azzal, hogy az ingyenes felsőoktatás és a felsőoktatási diákkstáthoz kötődő juttatások rendszere tulajdonképpen a felső és középső társadalmi csoportokat finanszírozza, a – többek között – szegények által is fizetett adókból. Érveltek azzal is, hogy egy ilyen diájkjóléti rendszer elveszi a jó tanulás vagy extra tanulmányi feladatvállalás alapján járó, ill. mérlegeléssel adható ösztöndíjak relatív értékét, ezért ellenmotivációként hat a tanulmányi kiválóságra. Így előtérbe kerültek a differenciált rendszerek (*Varga 1998; Barakonyi 1995*).

2) Differenciált jóléti rendszerek, azaz szegény vagy hátrányos helyzetű hallgatóknak nyújtott tanulmányi ösztöndíjak, illetve pénzre nem váltható jóléti szolgáltatások pl. kollégiumi férőhelyek, egyébként nem ingyenes egyetemi szolgáltatások ingyenes vagy kedvezményes használata.

3) Védett munkaerőpiac létesítése. A fejlett világban mindenütt kialakult, hogy bizonyos közmunkákat, ill. az egyetemek környékén végzendő fizikai munkákat nem a munkaerőpiacról töltik be, hanem az adott egyetem diákjaival. E szisztema mellett több érvet felhoznak: a) a diákok viszonylag kevesebb munkával több pénzt tudnak keresni, mintha kimennének a munkaerőpiacra; b) a kizárolag diákmunkaerővel dolgozó rendszer nagyobb valószínűséggel alkalmazkodik a diákok sajátos igényeihez – pl. időbeosztást illetően –, illetve nem fogalmaz meg olyan konjunktúra szempontokat, melyek a munkavállaló diákok érdekeit sértenék; c) (hivatalosan sosem hangszeresztett, de szakértői szinten megjelenített érvelés szerint) célszerűbb, hogy a diákok „ne keveredjenek” a fizikai munka világával (*Jegyzetek 2003; Show 2003*).

A felsőoktatás költséges mivoltából adódó egyenlőtlenségek ellensúlyozása

Amikor a felsőoktatási tandíj a fejlett világban megjelent, az első pillanattól kezdve igény fogalmazódott meg arra, hogyan lehet a tandíjat szociális szempontból is védeni tenni, negatív hatásait ellensúlyozni (*Semjén 2001; Polónyi 2000; Lukács 2002*).

Ezért ennek érdekében különféle – többek között szociális – szempontok alapján tandíjményes tanulási lehetőséget biztosít az állam. Ennek lehetséges erősen adminisztratív és piackonform megoldása is. Adminisztratív eszköz, hogy bizonyos számú szegény vagy hátrányos helyzetű tanuló ingyenességeknek „kigazdálkodására” kötelezi az állam a felsőoktatási intézményt. Piackonformabb az a megoldás, amely az állam önköltséges hallgatói helyeket „vásárol” – rászoruló hallgatók számára. A preferáltak kiválasztásának módja lehet tisztán szociális és lehet kombinatív. A tisztán szociális modellben a hallgatók egyszerűen jövedelmi viszonyaik és szociális hátterük szerint állnak sorba ezért a támogatásért. A kombinatív modellben kifejezetten a kormányzat által lebonyolított, vállaltan csak a hátrányos helyzetűek számára hirdetett versenyvizsgák győztesei számára nyitott ez a preferáció (*Neave 1992*).

A felsőoktatási intézmény ellenérdekeltségből adódó hátrány leküzdése

A gyakorlatban nem, inkább csak európai felsőoktatási vezetőkkel beszélgetve látni nyomát, hogy miközben a felsőoktatási intézmény inkább olyan hallgatókat szeretné, akikkel „kevesebb a gond”, addig a kormányzati tisztviselők azon töprengeneik, hogyan lehetne ezeket az intézményeket ösztönözni arra, hogy ne tegyék ezt. Ilyen megoldásként merül fel, hogy speciális fejkvótát biztosítsanak a felsőoktatási intézményeknek is (a külön támogatásra jogosult diákok közoktatási fejkvótájának mintájára). Ez esetben az intézmény maga megoldja, hogy a relatíve hátrányos helyzetben lévők közül mennyit és kiket „éri meg” neki beengedni (*Jegyzetek 2003; Neave 1992*).

Sokféle módszer jött szóba, s részben vezetettetett be: a kormányzat a felsőoktatásra felkészítő tanfolyamok (esetleg nulladik évfolyamok) szervezését támogatja, illetve orientációs év szervezését írja elő. Plusz normatíva beépítése a főiskolák/egyetemek finanszírozásába, vagy céltámogatások. Lehetséges ennek piackonform változata is: Angliában a leendő hátrányos helyzetű hallgató piaci alapon kiválasztja a számára



legjobb tanfolyamot, kifizeti a tandíjat, amit azután visszaigényel a helyi oktatásügyi hatóságon keresztül az államkincstártól.)

A közoktatási intézmény ellenérdekeltségeből adódó hátrány leküzdése

A közoktatási intézmények ugyan fő szabály szerint abban érdekeltek, hogy a felsőoktatásba bejutni képes, illetve nyitott rendszer esetén az onnan le nem morzsolódó diákokat képezzenek, de ezt az oktatási piac „láthatatlan keze” úgy irányítja, hogy az intézmények a jó átlagot úgy akarják elérni, hogy a felsőoktatásba jutásra esélyes társadalmi csoportokból származó tanulókat szinte teljes körűen a felsőoktatás felé terelik, az esélytelen csoportokból származók közül pedig csak a legkiválóbbakat, akik előreláthatóan „hírnevet hoznak” az intézménynek.

Sokféle módon próbáltak ezen változtatni, elsősorban baloldali kormányok, mérsékelt sikkerrel. Pl. a francia rendszer hírhedt szelektivitása helyébe 1975-ben beállított „puha” orientáció végső soron fokozta a társadalmi különbségeket (*Bajomi 1997*).

Több elképzelés merült fel arra – Európa több pontján, elsősorban szociál demokrata kormányzatok idején, illetve szakszervezetekhez közelálló szakértők körében –, hogy a középiskolákat anyagilag is érdekelte kell tenni abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulók sikeres végzését illetve felsőoktatásba kerülését plusz erőfeszítésekkel támogassák. E támogatásnak alapvetően két formája lehetséges, „eredmény” és „folyamat” mérő. Az eredményméréses módszer egyszerűen a ténylegesen leérettsegizett, ténylegesen felvett, ténylegesen le nem morzsolódott diákok után – ilyen értelemben tehát egy-két költségvetési évvel a sikeres oktató-nevelő munka után extra pénzeket biztosít a középiskolának. Ez esetben a középiskola érdekel abban, hogy egész légitársaságban, a hátrányos helyzetűek odakerülését, illetve továbbtanulását segítse. A folyamatjellegű támogatás a felsőoktatásra felkészítő tanfolyamok szervezését plusz normatívával segíti (*Fisk-Skinner-Gaither 1992*).

Külön kérdés a „nem tisztán tanulmányi” – hanem pszichológiai, kommunikációs stb. – hátrányok, motivációhiány stb. kezelése a középiskolás korosztálynál (iskolák kötelezettsége vagy összönzése ilyen szakemberek felvételére, megbízására, tanárok ilyen irányú kiegészítő képzése, tanárképzés tantervének átalakítása ez irányban stb.).

Az önszelekciós hátrányok leküzdése

A középfokú és felsőfokú intézmények ellenmotivációinak leküzdése, a nyitott kapuk, a tandíjmentesség, sőt szociális támogatások ellenére továbbra is különbség maradt a középiskolákba járók és a felsőoktatásba járók társadalmi összetétele között. Elsősorban a francia szociológia – Boudon és munkatársai – fordítanak kiemelt figyelmet az önszelekció leírására. Az önszelekció jelenségét több módon is tetten érhetjük (*Csákó 2003*).

A hátrányos helyzetű diákok sokkal inkább azokat az iskolatípusokat, belső fakultációkat, illetve érettségi típusokat választják, ahol munkaerőpiaci szempontból fontosabb, felsőoktatási szempontból kevésbé fontos tanulmányokat kell teljesíteniük. Ezért ha mégis felsőoktatásba pályáznak ill. mennek, felkészültségük a bekerüléshez/



bennmaradáshoz szükséges elméleti tárgyakból kisebb – a felsőoktatás pedig nem használja azokat a gyakorlatias/munkaerőpiaci tudáselemeket, melyek számukra a formálisan egyenlő értékű bizonyítvány megszerzését korábban lehetetlenné tették, viszont időt vettek el más elméleti ismeretek elsajátítása elől. Ez ellen részben közpénzből fenntartott (önkormányzati, civil szervezetekhez telepített, vagy magukban az oktatási intézményekben működő) intézményesített tanácsadással lehet tenni, illetve az elmaradt tanulmányok fokozatos behozását lehetővé tévő rendszerekkel – felsőoktatáson belül vagy kívül (*Zanten 2002*).

A hátrányos helyzetű diákok bármilyen tanulmányi eredmény esetén sokkal kisebb valószínűséggel akarnak továbbtanulni, mint az ugyanolyan eredményt felmutató elitcsoportok. Ez a különbég különösen a tanulmányi eredményüket tekintve közepes és gyenge csoportokban nő meg határozottan. Ez nemcsak középfokra, hanem felsőfokra is igaz, a kudarcok a hátrányos helyzetű csoportokban többször vezetnek kimaradáshoz – pl. évismétlés, vagy kurzusmétlés helyett – mint átlagosan. Az ellentevékenység ez ügyben is csak a tanácsadás, illetve kudarkezelő pszichológiai tréningek iskolai, főiskolai bevezetése (*Helldin 2000; Rinne 2002*).

A hátrányos helyzetű diákok a tanulmányi követelményekkel konfrontálódva általában az intellektuális teljesítményt nem követelő teljesítményekkel kompenzálnak (sport, számítógépes játékok stb.) az előnyösebb helyzetű diákok gyakran kompenzálnak olyan tevékenységekkel melyek szimbolikus tőkével válva hosszabb távon kámatozhatnak a felsőoktatásban (pl. színjátszás, művészeti tevékenységek, diákközpontú politika). A tanácsadás mellett felmerült számos olyan aktivitás – államilag támogatott társadalmi mozgalmak révén történő – szervezése, amelyek intellektuális kompenzációs tevékenységeket biztosítanak hátrányos helyzetűek részére is.

A hátrányos helyzetű diákok saját képességeik, objektív lehetőségeik mérlegelésében gyengébbek, ez gyakran vezet vagy lehetőségeik lebecsüléséhez, vagy túlbecsüléséhez – ez utóbbi növeli a kudarc esélyt, ami a fentebb ismertetett körülmények miatt nagyobb valószínűséggel vezet – nem módosításhoz, hanem – kimaradáshoz, mint átlagos esetben. Ez esetben is a rendszeresített pályaválasztási tanácsadás, a konkret képességek konkrét – nem egyszerűen jegysorrenddel kifejezett – értékelése a lehetséges ellenlépés. Ezeket a tanácsadásokat részben az iskolán belül szervezik – a tanárok és az iskolaorvos, iskolapszichológus, a szülők képviselői stb. együttműködésével –, részben azonban kívül, gyakran magánszervezetek. mindenéppen rendletek vagy ösztönző közpénzek járulnak e tevékenységhez.

A társadalmi és politikai erőtérben az individuális – s ugyanakkor az elvárt – szint elérését kitűző segítségen tulajdonképpen mindenek által érdekeltek, akik erre jogosultak. Ugyanakkor az erre jogosultak nevében fellépők gyakran érvelnek azzal, hogy ez a típusú segítség a leghátrányosabb helyzetben lévők számára nem elegendő, konkret védelmi piacok és védelmi keretek nélkül ez a segítség sem tudja a leghátrányosabb helyzetben lévőket segíteni (*Whitty 2001*).

Az „elvárt szintre juttató segítség” mint megoldás ellenérdekeltjei azok is, akik a hátrányos helyzetűnek minősített réteg felső peremén helyezkednek el. A „formális keretek, zárt szám – de semmi individuális teljesítményfokozás” megoldás esetében



az ő „besétálásuk” a felsőoktatásba ugyanis biztosított, míg az individuális rásegítő módszerben versengeniük kell a hátrányos helyzetű csoportok egyéb elemeivel.

A rásegítő, felzárkóztató módszerben erősen érdekeltek lehetnek mindenek a tanárcsoportok, pszichológusok, tanácsadók stb., akik számára e megoldás munkahelyet, állami megrendelést biztosít. Nem ellenérdekelt a felsőoktatás sem, hiszen végső soron azonos felkészültségű diákokat „kap” a hátrányosabb helyzetűek sorából is – még ha a „hozzáadott érték” az egyes diákoknál különböző is. Leginkább ellenérdekelt a központi költségvetés – a tényleges felkészítő munka, pályatanácsadás nagyságrendileg többe kerül, mint a kvótarendszer. (Persze: a költségvetés hosszú távon szintén abban lenne érdekelt, hogy a felsőoktatásba bekerültek ne morzsolódjanak le, minél hamarabb és bukdácsolás nélkül végezzék el az egyetemet, főiskolát, ne elnézésből megkapott bizonyítvánnyal, hanem minél magasabb szintű tudással lépjenek a munkaerőpiacra, hogy azután nagyobb eséllyel fizethessék vissza tanulmányi kölcsöneiket, több adót fizessenek, s többet fogyasszanak – de hát a fiskális restrikció e szempontra csak ritkán figyel.)

Magyarország, 2004

Bőséges tapasztalatok állnak rendelkezésre tehát arról, hogy hogyan lehet a hátrányos helyzetűek számára nyitottabbá tenni a felsőoktatást.

A magyar rendszer – jelenlegi állapotában – elsősorban a felsőoktatás tömegesítése és diverzifikációja irányában „erős” – objektíve ez is hat a hátrányos helyzetűkre. Ugyanakkor látni kell, hogy a tömegesedés és sokféleség elsősorban a jobb társadalmi helyzetben lévők gyengébb teljesítményű gyermeket szíjva fel – ilyen értelemben tehát a tömegesítés a társadalmi mobilitás „legköltségesebb” módja. A tömegesedés egyébként is a diplomák inflációjához vezet. Közismert, hogy Európában száz éve az egyetemre járók alkották a korcsoport 5 százalékát, ma pedig az elitegyetemre járók alkotnak pontosan ugyanannyit – ennek az 5 százaléknak a körében azonban csak nagyon lassan változik az alsó csoporthoz tartozók aránya.

Igen kicsi esélyét látom annak, hogy a magyar rendszerben a közeljövőben elfogadottá váljék az egyébként Európa-szerte követett gyakorlat: az érettségizetlenek felsőoktatásba kerülése. Semmi akadálya nincs azonban, hogy az érettségi-szerzés módjai tovább differenciálódjanak, hogy tanulmányi és szociális ösztöndíjak segítsések az érettségi szerzést, hogy a felsőfok felé általában nem vezető intézményekben (szakközépiskolákban, gyengébb gimnáziumokban) is támogattassék a továbbtanulás, hogy érettségizetlen felnőttek empirikusan is érzékelhető módon, növekvő számban szerezzenek érettségit. (A hatvanas években született nemzedéknek óriási hánypota nem szerzett érettségit, az ő felnőttkori beiskolázásuk, érettségizésük és, megfelelő szelektió után, levelező vagy esti tagozaton történő felsőfokú diplomához juttatásuk jelentős intrageneraciós mobilitást jelentene, s az adott csoporthok jövedelmét épp elejtik nyugdíjba menés előtti évtizedében jelentősen megemelné.)

A csportszintű kompenzáció azon eszközei, melyek segítik a hátrányos helyzetűeket a követelmények elérésében és teljesítésében – alacsonyabb követelmények állítása nélkül, affirmative action nélkül – még messze nincsenek kimerítve, sem a szociális



támogatások, sem a pszichológiai-tanulmányi tanácsadás rendszere nincs oly mértekben kiépítve, hogy kimondható lenne, hogy csak az affirmative action kockázatos eszközével lehetséges a hátrányos helyzetben lévők segítése.

Az új intézményeket szervező kompenzáció nyilván nem lehetetlen, bár „kifejezetten a kisebbségeket befogadó intézmény” image-ánál a felnőtteket befogadó, life-long education intézmény ajánlata sokkal jobbnak tűnik. A területi hátrányok kompenzációja viszonylag egyszerű új regionális gyűjtőkörű intézmények alapításával, meglévő kisintézmények bővítésével – akár EU források felhasználásával is. A legjelentősebb magyar kisebbség, a romák szempontjából a felsőoktatásban nincs szükség affirmative actionre, mert a romák igazi esélyhátránya a középiskolába kerüléskor jelentkezik (Forray 2003). A középiskolát elvégzett romák már esélyhátrány nélkül mennek a felsőoktatásba. (Ez természetesen csak akkor igaz, ha a középiskolát és a felsőoktatást is egységes tömbnek tekintjük, hiszen nyilvánvalóan vannak olyan egyetemi szakok, ahol egyetlen roma sincs, értelemszerűen tehát a romák ott „mérhetetlenül” alulreprezentáltak a középiskolában végzett romákhöz képest.)

A magyar rendszerben az egyénszintű kompenzáció lényegében valamennyi fentebb felsorolt módjára lehetőség van, hiszen a közoktatás finanszírozásának egyébként is bővülő arányát adja a címkézett támogatás: ilyen címkék megfogalmazása, kidolgozása semmiképpen nem lehetetlen, csak politikai döntést igényel. E politikai döntés pedig kevésbé nehéz, mint hinnénk: egyetlen olyan parlamenti párt sincs Magyarországon, mely a hátrányos helyzetűek egyetemre kerülésének segítését elutasítaná.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (2000) A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, No. 4.
- ANDOR MIHÁLY (2001) Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, No. 1.
- BAJOMI IVÁN (1997) Munka melletti képzés Franciaországban. *Educatio*, No. 2.
- BALLÉR ENDRE (1998) A NAT korrekciójáról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2002) Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, No. 3.
- CANTON, ERIK (2002) The Demand for Higher Education in the Netherlands, 1950–99. CPB Netherlands Bureau for E.P.A.
- CSÁPÓ BENŐ (1999) Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- FORRAY R. KATALIN (1995) Hagyományok és megújulás. *Educatio*, No. 3.
- FORRAY R. KATALIN (1998) Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, No. 1.
- FÜLÉ SÁNDOR (1999) Az iskolai napközi otthonok 20. századi fejlődése. *Iskolakultúra*, No. 4.
- GITTTEL, MARILYN (2000) *Higher Education Today. The Impact of State Politics and Policies on Access and Economic Development*. Thousand Oaks, Sage Periodicals Press.
- GOEDEGEBUURE, L. & VUGHT, F. (1994) *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Utrecht, LEMMA.
- GÚTI ERIKA (1998) Etnikai kisebbségek. A holland oktatáspolitika tükrében. *Iskolakultúra*, No. 12.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1995) Felső-középfok és felsőoktatás. Ausztria esete. *Educatio*, No. 3.
- HAKE, B. & KAMP, M. (1999) *European Higher Education and Lifelong Learning*. Amsterdam, Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- HALÁSZ GÁBOR (2002) Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, No. 4.
- HÍVES T. & KOZMA T. & RADÁCSI I. (1997) A harmadfokú képzés területi különbségei. *Educatio*, No. 2.



- HORVÁTH ZSUZSANNA (2000) Az érettségi reform mozzanatainak elemzése. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- HÖFNER, KLAUS (2003) German Higher Education: a System Under Reform. Bucharest-London, UNESCO-CEPES.
- HRUBOS ILDIKÓ (1999) A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Bp., OI.
- IMRE ANNA (1995) Reform – vizsgarendszerrrel. Anglia esete. *Educatio*, No. 3.
- Jegyzetek a 2003 április 11–13-i GEW konferencián folytatott beszélgetésekről. (A szerző birtokában.)
- KÁRPÁTI ANDREA (2001) Az informatikai kompetencia fejlesztése. Bepillantás az OECD nemzetközi kutatási programjának hazai tevékenységeibe. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.
- KOZMA, TAMÁS (1995) Access to Higher Education in Hungary. *Educatio*, No. 3.
- KOZMA TAMÁS (1996) Településhálózat és iskola-rendszer. *Educatio*, No. 2.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- KOZMA TAMÁS (1998) Szabadság vagy igazság? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- KOZMA TAMÁS (2000) *Határonnán innen, határonkon túl: regionális változások az oktatásiügyben, 1990–2000*. Bp., OI-Új Mandátum.
- LADÁNYI ANDOR (1995) A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, No. 3.
- LADÁNYI ANDOR (1996) Felsőoktatási intézményrendszer. *Educatio*, No. 4.
- LEICHT, KEVIN T. (1999) The Future of Affirmative Action. Stamford, JAI Press.
- LISTKÓ ILONA (2000) A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, No. 1.
- LUKÁCS PÉTER (1980) A középiskolák és a felsőoktatási intézmények együttműködése a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben és a hallgatók kiválasztásában. Bp., FPK.
- LUKÁCS PÉTER (1996) Iskolarendszerek a fejlett országokban. *Educatio*, No. 2.
- LUKÁCS PÉTER (2000) Felsőoktatás új pályán. <http://www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf>
- LUKÁCS PÉTER (2002) Tömeges felsőoktatás – globális versenyben. *Magyar Felsőoktatás*, No. 1–2.
- MÁTRAI ZSUZSA (2001) Érettségi és felvételi külföldön Budapest, Műszaki Kvk.
- NAGY JÓZSEF (1995) Vizsga: de milyen? *Educatio*, No. 3.
- NAGY MÁRIA (2001) A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.
- NAHALKA ISTVÁN (1999) Mi vagy ki az ördög, és hol van? – Vajon tényleg az ismeretközpontúság a magyar oktatás fő problémája? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- NEUWIRTH GÁBOR (1995) Esélyek a felsőoktatásba jutásra. *Educatio*, No. 3..
- POLÓNYI ISTVÁN (1999a) Az élethossziglani tanulás finanszírozása. *Educatio*, No. 1.
- POLÓNYI ISTVÁN (1999b) Finanszírozás és a felsőoktatás minősége. *Educatio*, No. 3.
- POLÓNYI ISTVÁN (2000) Egyre többet, egyre kevesebbet? *Educatio*, No. 1.
- RADÓ PÉTER (1995) A cigányság oktatásának fejlesztése. *Iskolakultúra*, No. 24.
- RADÓ PÉTER (2001) Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. *Iskolakultúra*, No. 12.
- RICH, PAUL (2003) Higher Education in the Twenty-First Century. Thousand Oaks, Sage.
- RÓBERT PÉTER (2000) Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, No. 1.
- SÁSKA GÉZA (1999) A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimivizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 5.
- SEMJÉN ANDRÁS (2001) Az oktatás-gazdaságtan és oktatásfinanszírozás kutatásának két évtizede Magyarországon. *Educatio*, No. 1.
- SETÉNYI JÁNOS (1995) Az elitoktatás jelentésváltozása. A felsőoktatás esete. *Educatio*, No. 4.
- SETÉNYI JÁNOS (1996) Az oktatáspolitika európai vízijága. *Educatio*, No. 4.
- SHAW, KATHLYN (2003) *Community Colleges: New Environments, New Directions*. Sage.
- SURÁNYI BÁLINT (2000) Az oktatási expanzió: problémák és perspektívák. *Iskolakultúra*, No. 4.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1999) A reflektív tanítás. *Educatio*, No. 3.
- TÓT ÉVA (1995) Új tömegek – régi szelekció. *Educatio*, No. 3.
- VARGA JÚLIA (1998) A hallgatók támogatása. *Educatio*, No. 1.
- VASS VILMOS (2000) Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- VELD, R. & FÜSSEL, H-P. & NEAVE, G. (1996) *Relations Between State and Higher Education*. The Hague, Kluwer Law International.
- VIDÁKOVICH T. & Cs. CZACHESZ E. (2001) Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*, No. 3.
- Widening Participation in Higher and Lifelong Education (2003) Oxford, Blackwell Publishing.